



**II CONEDU**  
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

## **A (DES)ORIENTAÇÃO DO DOCENTE: sobre o princípio “aprender fazendo”**

Franklin Silva Pontes (1); Prof. Dr. Valmir Pereira (2)

Universidade Estadual da Paraíba, [franklinspontes@hotmail.com](mailto:franklinspontes@hotmail.com) (1); Universidade Estadual da Paraíba, [provalmir@gmail.com](mailto:provalmir@gmail.com) (2)

Orientador: Prof. Dr. Valmir Pereira - Universidade Estadual da Paraíba  
[provalmir@gmail.com](mailto:provalmir@gmail.com)

**Resumo:** O presente trabalho procura discorrer sobre o conceito de “aprender fazendo” aplicado à formação de professores, no intuito de mostrar que os objetivos práticos buscados por quem defende tal conceito podem ser alcançados, na verdade, pela sua negação. Para tal, retorna ao início deste pensamento pragmático na pedagogia brasileira, a saber, John Dewey, e, numa breve pesquisa, tenta mostrar como tal pensamento influenciou a Escola Nova e as ideias de uma formação reflexiva para os professores. Neste cenário, defende que o enaltecimento da prática frente a uma possível inutilidade da teoria, de fato, tende a enfraquecer o conhecimento. Defende, portanto, que a teoria, enquanto tal, pode proporcionar uma ampliação de possibilidades à primeira e, conseqüentemente, fundamentar melhor a formação de professores.

**Palavras-chave:** pragmatismo, professor reflexivo, teoria.

### **1 Introdução**

No tema formação de professores, um dos pontos mais primários refere-se ao modelo de formação em questão. Segundo SAVIANI (2009), existiram dois grandes e conflituosos modelos de formação de professor no Brasil: o modelo voltado ao conteúdo, o chamado *cultural-cognitivo*, no qual o futuro professor dedica-se a aprender o que em algum momento ensinará; e o voltado também à forma, o modelo *didático-pedagógico*, onde, além do conteúdo, aprende-se as formas de o repassar (p. 148-149). No primeiro, a formação docente consiste na *educação somente do conteúdo a ser ensinado*: acredita-se então, conforme esta máxima, que o futuro profissional de ensino tenha, premeditadamente ou a capacidade de desenvolver, habilidades pedagógicas. Pois, ao ser instruído somente quanto ao conteúdo a ser



# II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

ensinado, a este professor em formação é creditado uma expectativa (ou até mesmo certeza) de que possa desenvolver por si mesmo as habilidades *durante o trabalho*.

É contra tal formação que nos propomos a discursar. Este trabalho acredita que a mera experiência não proporciona um aprendizado eficaz. Por isso, explicita a importância da formação teórica de professores, na medida em que esta pode suprir as necessidades que a prática, isoladamente, acarreta na formação do conhecimento pedagógico e inclusive geral. Para o desenvolvimento do presente trabalho, procuramos explicitar brevemente os trajetos que o conceito do “aprender fazendo”, de uma forma ou de outra, tomou na pedagogia brasileira.

## 2 Pragmatismo, Escola Nova e Professor Reflexivo

O conceito de “aprender fazendo” permeia a pedagogia brasileira há muitos anos, e as bases dessa influência estão fixadas na teoria do filósofo americano John Dewey (1859-1952). Tal autor ficou conhecido dentro dos questionamentos pedagógicos por defender um pensamento *pragmatista*.

Para Dewey e os pragmatistas, o conhecimento, que até então era visto em si mesmo, distante de sua significação útil, e ainda justificado por uma lógica racionalista que o legitimava, deveria se aproximar da experiência cotidiana. Tratava-se da superação das dicotomias geradas pelo dogmatismo gnosiológico que buscava para si uma fundamentação supra-natural. Contra isso afirma o pragmatismo a necessidade da substituição desse modelo de dogmatismo pelo método experimental. [...] Com sua perspectiva de utilitarismo, Dewey procura definir que a experiência deve estar vinculada aos problemas da existência humana, quando homem experimenta o mundo ou a realidade, ele não procura somente empreender uma ação contra eles, mas resolver seus problemas existenciais (SOUZA, 2010, p. 42 e 44).

A "experiência" em Dewey, o qual se diz um empírico naturalista, não é somente aquilo onde os sentidos corporais têm contato com o mundo externo, mas algo que pode ser determinante no próprio cotidiano. O filósofo americano defende que a *experiência e natureza* estão, na tradição anterior a ele, como que separadas – algo que ele considera um erro: na



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

primeira sentimos a segunda. A filosofia se distancia das ciências em geral ao desconsiderar a experiência e a natureza. A experiência é necessária à ciência. Pela experiência, acredita Dewey, é possível um conhecimento profundo da natureza. Pela experiência, infere-se. As interações entre as coisas são a experiência. A experiência é elástica devido sua possibilidade de inferência. Ao atentar para a possibilidade de as experiências estarem numa teia que as aproxima e as relaciona, Dewey atenta que as relações são ou devem ser responsabilidades das próprias pessoas, das almas (no sentido de que pode e se deve ter uma "presença intelectual" nas relações que o corpo está submetido na experiência) (FERREIRA, 2011, p. 151-154).

Apontar que pela experiência podemos conhecer a natureza é, de certo modo, defendê-la como um meio seguro e eficaz para a fundamentação epistemológica. Esta concepção pragmática marca a filosofia de John Dewey e encontrou adeptos no Brasil em dois momentos fundamentais, a saber, na Escola Nova e mais recentemente nas concepções de formação reflexiva para os professores (devido o tema do presente trabalho, este último momento será mais desenvolvido que o primeiro). O pensamento de Dewey e sua preferência pela experiência como fundamentação epistemológica, com suas determinações pragmatistas, ecoou no Brasil, primeiramente, durante a década de 30. A teoria de Dewey teve ênfase em território brasileiro através de Anísio Teixeira (1900-1971) e, de uma forma geral, da Escola Nova. Utilizando-nos das palavras de CARVALHO (2011, p. 69), “os conceitos de experiência, vida e crescimento, a importância de se ver o aluno como o centro da escola, são conceitos essenciais da teoria deweyana e esses também se fazem presente na redação do *Manifesto*”<sup>1</sup>.

Porém, mais do que na influência à Escola Nova, importa-nos realmente a influência de John Dewey exercida posteriormente, por se remeter a concepções de formação de professores. Nesse segundo momento, Dewey retorna ao pensamento pedagógico brasileiro pelo ideal que defende a formação de “professores reflexivos”, que, dentre tantos, possui como teórico em destaque Donald Schön (DUARTE, 2003, p. 602). De fato, na distinção relativa ao conhecimento do professor, conforme aponta Newton Duarte, Schön deixa claro sua concepção favorável à experiência.

---

<sup>1</sup> *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: ao povo e ao governo*, de 1932.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Duarte enfatiza a distinção apontada por Schön quanto aos conhecimentos tácito (produzido espontaneamente no “conhecer-na-ação”) e o produzido na “refletir-na-ação”, que possui já “uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do conhecer-na-ação” (SCHÖN, 2000, p. 33 apud DUARTE, 2003, p. 614). Ambos, por não ser necessário serem expressos na linguagem, são *conhecimentos tácitos*. Schön aponta um conflito entre os conhecimentos tácito (reflexão-na-ação) e escolar. Para ele, tanto o professor quanto os alunos possuem conhecimentos tácitos: estes, do cotidiano, aqueles, em relação aos conhecimentos dos alunos (numa reflexão-na-ação). Neste sentido, ele aponta a necessidade de o professor reflexivo tentar fazer com que os alunos *articulem seus conhecimentos tácitos com os saberes escolares*. Por outro lado, é preciso ter em mente que “conhecimento escolar” para Schön, segundo DUARTE (2003, p. 615-616), significa aquele constituído de fatos e teorias doutrinariamente repassados e apresentados primeiramente de forma molecular para que sejam progressivamente articulados num conhecimento mais avançado.

De acordo com esse trabalho de Newton Duarte, podemos observar abertamente como o pensamento de Donald Schön sobre a fundamentação epistemológica na formação de professores tende a denegrir a teoria para que se faça necessária uma fundamentação, doravante, na prática. Como vimos sempre lembrando, esta defesa da prática pode ser vista já em Dewey.

A “epistemologia da prática” de Donald Schön surge como uma alternativa à fracassada “racionalidade técnica” predominante nas universidades e cursos de formação de profissionais nos Estados Unidos de 1980. Segundo DINIZ-PEREIRA (2010, p. 85), Dewey já indicava a inerência da prática à formação dos professores, defendendo explicitamente pela “formação de hábitos laborais [que] possuem uma aprovação empírica, em vez de uma aprovação científica” (DEWEY, 1904, p. 149). Teoria e prática para Dewey, segundo o autor, são indissociáveis, apesar de comumente serem separadas e hierarquizadas pelas pessoas. O motivo, apontado por Dewey (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 85), pode ser encontrado já na Grécia antiga, onde enquanto alguns estavam encarregados do trabalho, das atividades *práticas* – e, portanto, deveriam ter uma educação específica para tal –, outros, os cidadãos, gozavam de uma aprendizagem livre, fundamentada em *teorias*, sem o objetivo de ser usada



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

como instrumento para a formação profissional. *Desde essa época, tende-se a superestimar a teoria em detrimento à prática.* Entretanto, acreditamos que, embora Dewey afirme que teoria e prática são indissociáveis, ele tenha, nesta desmistificação da inferioridade da prática, acabado por inferiorizar a teoria – inferioridade esta que aumentou até culminar em teorias como a da formação reflexiva.

### 3 Teoria e prática: qual ou por que escolher?

Acreditamos fundamentalmente que, sob o conceito de uma “epistemologia da prática” – no sentido de que *somente* a prática é suficiente para o desenvolvimento dos saberes práticos –, existe um certo equívoco quanto à relação da teoria e da prática. De fato, uma das críticas feitas à formação teórica do docente defende que esta teoria ensinada teria pouco ou nada a ver com a prática diária do profissional, e que por isso esta teoria seria, para o trabalho docente, inútil. O conceito do “aprender fazendo” aparece nesse sentido, então, como a única possível solução para uma formação do professor efetiva, já que o conhecimento partiria da própria prática na qual o docente atua.

Antes de tudo, é possível observar a compressão de que, do ponto de vista de quem defende tais ideias, entre a teoria e a prática de um conhecimento dado exista uma diferença qualitativa e até temporal. Por um lado, pode-se ver esta concepção na ideia de que, na formação teórica do professor, o que é aprendido conceitualmente não será efetivo, de modo algum, na prática, somente porque tal conhecimento estaria tão distante dela que não se encaixaria na realidade escolar. Por outro lado, o próprio conceito de uma epistemologia da prática nos aponta sua defesa de que o conhecimento efetivo, e portanto útil, deva ser extraído totalmente das experiências – ideal que permeia as teorias do “professor reflexivo”, isto é, aquele que reflete a ação e desta formula um pequeno arcabouço teórico sobre a docência. Em suma, enaltece-se a prática, como o único âmbito epistemológico, em detrimento da teoria por ela naturalmente estar em uma esfera diferente.

Ora, vemos equívocos tanto no detrimento da teoria quanto no enaltecimento da prática. De fato, ambas são coisas distintas e estão em esferas diversas. Mas, justamente por



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

esta divergência entre a natureza das duas é que é possível um aprimoramento do objeto delas, isto é, do conhecimento. Vê-se isso nitidamente na defesa de uma “reflexão da ação”, no sentido de que, assim, busca-se o âmbito teórico para coisas das experiências. Ao passo que esse aprimoramento do conhecimento advindo da divergência entre a teoria e a prática é negada na transição das teorias para à prática. Como já fora apontado acima, é justamente por compreender – erroneamente – que a natureza da teoria é incompatível com a prática que o princípio do “aprender fazendo” nega a formação teórica dos professores.

Quanto a este assunto, sucintamente defendemos que a teoria e a prática estão necessariamente ligadas segundo suas próprias naturezas, e que esta ligação possibilita um aprimoramento máximo do conhecimento – não só particular, mas também humano. É lógico postular como consequência da mera “reflexão da ação” um conhecimento mínimo. Ora, se tal conhecimento se desenvolve em função das experiências, e se ponderarmos quanto às possibilidades de uma só pessoa dentro da atividade docente, poderemos supor corretamente que as limitações da existência individual são determinantes para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico. Nesse sentido, o máximo que se pode conseguir são escassos saberes advindos da experiência voltados à própria experiência. Além do mais, como já previamente delineamos, o deslocamento do conhecimento advindo da teoria em direção à prática não acarreta um fracasso, uma impraticabilidade, mas tão somente a sua efetivação – e, se bem conduzido, o seu aprimoramento. Fora, e é, justamente através desta movimentação do conhecimento pelos âmbitos teórico e prático que se deu o seu desenvolvimento como um todo: as ações humanas positivas que se surtiam algum efeito foram desenvolvidas e elevadas à teorias (matemática, biologia, arquitetura); as teorias construídas conceitualmente pelos homens eram, em geral, testadas e avaliadas através de experiências. Portanto, acreditamos que o equívoco por trás do “aprender fazendo” tende a, em nome da segura efetividade de seu conhecimento, depreciar erroneamente a teoria, negando o papel importante desta na formação do conhecimento.

Outro ponto a se fazer em favor da teoria se encontra também na necessária ligação entre ela e a prática, mais especificamente na limitação da reflexão individual sobre a ação. Ora, sob o “aprender fazendo” está a defesa de que pela experiência se aprende melhor sobre



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

a própria experiência. Mas, tendo em vista que, como aludimos, as coisas da teoria podem sim adentrar na prática, e que a mera prática proporciona um conhecimento limitado, não podemos nos furtar da necessidade de defender que, numa formação teórica de professores, estes futuros profissionais têm a possibilidade de, *não só aprender na prática*, mas de se apropriarem ao menos em parte do conhecimento humano voltado à docência. Em outras palavras: por que um futuro profissional deve negar a tradição pedagógica em nome do conhecimento pessoal que talvez desenvolva exclusivamente de si e para si? Ou melhor: se a teoria pode e é efetivada na prática, por que não se apropriar deste conhecimento humano, já bem desenvolvido, e, *necessariamente ao seu modo*, utilizá-lo?

Acreditamos, por fim, que a solução para a disjunção entre a teoria e a prática, apontada por quem defende o “aprender fazendo”, é, na realidade, reconhecer que esta suposta disjunção é de fato uma *conjunção*. Em outras palavras: não se trata de escolher entre prática e teoria qual priorizar, mas reconhecer a necessidade de sua relação equivalente como meio para o aprimoramento do conhecimento – neste caso, *pedagógico*.

#### 4 Considerações Finais

Para concluirmos o presente trabalho, decidimos explicitar o que pode já ter sido delineado: os objetivos buscados por quem defende o “aprender fazendo” são, na realidade, alcançados pela negação da infalibilidade de tal conceito. Ou seja, deve-se, de fato, assumir que, na formação de professores, deixar totalmente a fundamentação a cargo da experiência e de sua extensão pessoal pela reflexão da ação – o objetivo fundamental do “aprender fazendo” – é na verdade um equívoco. Ora, pode-se dizer que, conforme a influência do pragmatismo deweyano, o objetivo de tal conceito é alcançar a utilidade na prática através da fundamentação na mesma. De acordo com o que já fora afirmado mais acima, defendemos que a tentativa intencional de separação da teoria em relação à prática fecha os olhos e deixa de contatar que de fato tal separação não é só improvável, mas também que o conhecimento é mais desenvolvido na relação intencional do homem voltada tanto para à prática quanto para à teoria. Ademais, como também já fora dito acima, não é porque a natureza da teoria seja diferente a da prática que aquela se torna inútil nesta: ao contrário, a efetivação da teoria é um



# II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

método de aprimoramento do conhecimento, que, por sua vez, irá voltar à prática melhor preparado a ela. Por isso, negar a teoria, por considerá-la inútil à prática enquanto tal, é excluir das possibilidades de uso todo um âmbito, extenso, onde o conhecimento seria muito mais desenvolvido que apenas na experiência particular.

## 5 Bibliografia

CARVALHO, V. B. As influências do pensamento de John Dewey no cenário educacional brasileiro. *Revista Redescições*, Ano 3, n. 1. p. 58-77, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto, 2003.

FERREIRA, N. G. M. L. O papel da experiência na filosofia de John Dewey. *Filogênese*, Marília, v. 4, n. 2. p. 147-156, 2011.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SOUZA, R. A. de. A Filosofia de John Dewey e a Epistemologia Pragmatista. *Revista Redescições*, Ano 2, n. 1, p. 39-50, 2010.